

7. Sekundärliteratur

Pietismus und moderne Welt. [Tagung "Pietismus und moderne Welt", Nürnberg, 28.-30.04.1972] / Hrsg. von Kurt Aland. - Witten : Luther-Verl., 1974 ...

12). - S. 161-184

Pietismus und moderne Pädagogik.

Schaller, Klaus

Witten, 1974

III.

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Situation, sondern deren umgestaltende, sie bessernde Ver-Handlung. Der Mensch spricht sich von seiner mitwirkenden Teilnahme an der Ver-Handlung des Gegebenen als Ich an. Auf die schwierige Kriterienproblematik dieser »kritischen« Erziehungswissenschaft braucht hier nicht näher eingegangen zu werden. Hingewiesen aber sei noch darauf, daß sie von diesem sie leitenden Interesse her kritisch wird gegen vieles, was in der herkömmlichen Pädagogik so gang und gäbe ist. Die Ergebnisse der vom technischen Interesse geleiteten sog. Empirischen Erziehungswissenschaft haben sich vor ihr zu legitimieren. So manche als effizient erwiesene Praktik des Unterrichts wird sich von dem »Zweck« dieser Pädagogik her als nicht zu praktizieren erweisen.

III. Nach dieser groben Skizzierung der beiden bis heute maßgeblichen Formen »moderner Pädagogik« seien nun einige Momente der pietistischen Pädagogik hervorgehoben und nach dem eingangs dargestellten Schema zur modernen Pädagogik in Beziehung gesetzt.

1. Beginnen wir mit der Auffassung, die Bildung sei ein die Innerlichkeit des Menschen betreffender Vorgang. Wenn *Philipp Jakob Spener* in den »Pia desideria« das urchristliche Bild von der Erbauung individualistisch abwandelt zur »Erbauung des inneren Menschen«, ist man bereits dem pädagogischen Thema einer *cultura animi* nahe. So hat z. B. das tschechische Wort für Erbauung – Auferbauung: »vzdelani« heute die Bedeutung des deutschen Wortes »Bildung« angenommen. Gegen Ende der »Pia desideria« schreibt *Spener*: »Da ich nicht zweifle / er werde selbst finden / daß alles der H. Schrift und der darinnen uns vorgeschriebenen Lehr-art allerdings gemæß / von aller falschen lehr entfernt: hingegen zu rechtschaffener erbauung deß wahren / nicht in eitelem ruhm der nur in den Lehrsætzen bestehenden orthodoxiae, sondern mit lebendiger erkantnueß erfülleten Christenthums / und wohin dasselbe abzwecket / deß innern Menschen / gerichtet seye . . .«⁸ Erbauung und Bildung werden beide verstanden als ein das »Inwendige« des Menschen betreffender Vorgang. Dabei meint »Erbauung« freilich zunächst gerade nicht einen pädagogischen Prozeß, sondern die innere Wiedergeburt des Menschen, die als Aktivität Gottes über den passiven, zufolge seiner Sündhaftigkeit hierzu untüchtigen Menschen hereinbricht, ihn umwendet (Buße) und damit erst zum Menschen, d. h. zum Christen macht. Dieses »inwendige« Geschehen und dessen Ergebnis, »der neue Mensch«, interessiert den Pietisten vor dem objektiven Vorgang der Taufe. So pflichtet also der Pietist dem neuzeitlichen Menschen bei in seinem reflexiven Interesse an sich selbst⁹, da diesem wie jenem die über- und

⁸ Ph. J. Spener, *Pia desideria*, hrsg. v. K. Aland (1940, 21955), S. 84

⁹ Aus dem Wunsch des Augustinus »Deum et animam scire cupio« ist schon bei Montaigne das »animam scire cupio« geworden; vgl. Ballauff/Schaller (s. Anm. 1), §§ 119ff

außerindividuellen Ordnungen fragwürdig geworden sind (Orthodoxie). Beiden aber, und darin kündigt sich der Widerspruch an, tritt im Vollzuge dieser Reflexion durchaus Verschiedenes in den Blick. Beide zwar treffen bei der reflexiven Betrachtung des eigenen Binnenraumes nicht auf ein starres Sein, welches ausgestattet ist mit diesen oder jenen Qualitäten, sondern auf einen Akt, der von seinem Träger, seinem Subjekt her aber eine Unterscheidung nötig macht. Dem Pietisten enthüllt sich in der Reflexion die Aktion Gottes in der Ohnmacht des natürlichen Menschen, das neuzeitliche Subjekt hingegen entdeckt die Kräfte des Menschen in der spontanen Aktion der Selbstverwirklichung.

Der formal gleiche, aber typisch neuzeitliche Vollzug der Reflexion läßt also inhaltlich sehr Verschiedenes entdecken: a) der Mensch findet in der Reflexion in sich selbst den Grund seines Erkennens und Handelns, er begreift sich als Subjekt, sei es, daß er wie *Montaigne* sich gehorsam in die ihm zugestandene Individualität fügt, oder sei es, daß er sich im Wissen um sich selbst wie *Bacon* zur Macht berufen weiß, als imperialer Wille über sich und seinesgleichen, über Welt und Mensch zu herrschen.¹⁰ b) Der Mensch erschrickt vor der Eitelkeit und Nichtigkeit seiner selbst und der Welt und entdeckt in sich ein Prinzip seines Menschseins im Erkennen und Handeln, das er gerade nicht ist. Hier ist an die Vorgeschichte des Pietismus im 17. Jahrhundert zu erinnern. Nachdem »Turbo« (*J. V. Andreae*), ähnlich wie der Pilger in *Komenskys* »Labyrinth«¹¹, vergeblich alle Bezirke des Lebens auf der Suche nach der wahren Weisheit durchlaufen hat, findet er Christus, der allein Ruhe, Freiheit und Zufriedenheit geben kann. Der auf den Menschen selbst gerichtete Blick der Reflexion fahndet nach einem Fundament, nach einem Grund, der imstande ist, menschliches Sein zu tragen; die Reflexion forscht, mit *Comenius* gesprochen, nach der *sublimitas humanae naturae*. Diese nun ist nach *Comenius* gerade nicht ein Vermögen des menschlichen Subjekts, sondern ein über seine Subjektivität hinausreichender Bezug (*nexus hypostaticus*)¹², sein Bezug zu Gott. Von dieser zuletzt genannten Art ist auch das Ergebnis der pietistischen Reflexion. So wird auch *August Hermann Francke*, wenn er 1701 und später über die Geschichte seiner Anstalten berichtet, nicht seiner eigenen Leistung, seinen eigenen Fähigkeiten und Vermögen dieses Werk zuschreiben können. Er weiß sich vielmehr

¹⁰ aaO

¹¹ Vgl. Dmitrij Tschizewskij, *Das Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens* des Jan Amos Comenius. Die Thematik und die Quellen des Werkes. Dieser Aufsatz und andere Arbeiten sowie Hinweise zum Thema in: Ders., *Kleinere Schriften II*, *Bohemica*, München 1972, S. 92–139 (*Forum Slavicum* 13, II); J. A. Comenius, *Das Labyrinth* . . . Ein Bildband von Jiri Vsetecka u. Klaus Schaller, 1972

¹² J. A. Comenius, *Didactica magna*, I, 3. (*Veskere spisy*, IV, str. 54f). Die tschechische Urfassung der *Didactica magna* spricht an dieser Stelle von der Verbindung Gottes mit dem Menschen (»spojeni . . . Boha s nim«), vgl. J. A. C., *Böhmische Didaktik* (hg. v. K. Schaller), Paderborn 1970, S. 24

allein als Werkzeug Gottes, und alles, was durch ihn zustande gekommen ist, wird verstanden als »Segens-volle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebeichen und getreuen Gottes / Zur Beschäumung des Unglaubens und Stärkung des Glaubens«.¹³ Die *Erfahrung* des Wirkens Gottes im Wirken des Menschen tritt nun an die Stelle des alten ontologischen Gottesbeweises; diese Erfahrung soll den Atheismus widerlegen. Daß mit der Wertschätzung der Erfahrung ein für die Pädagogik nicht gleichgültiges, ein wesentliches Moment des neuzeitlichen Denkens aufgegriffen wird, sei schon hier am Rande vermerkt.

Die formal gleiche reflexive Wendung des Pietisten und des neuzeitlichen Menschen führt also materialiter durchaus zu verschiedenen Ergebnissen. Dieser je verschiedene Ertrag hat nun auch eine unterschiedliche Haltung zur Folge: Reflexion lehrt den Pietisten, daß er nicht in sich, sondern allein in der Kraft Gottes stehend Mensch ist. War das Resultat des Subjektivismus *Montaignes* die Fügsamkeit, so bleibt dem Pietisten nur die *Gelassenheit*. »Ich suche nicht für mich dieses und jenes zu tun«, schrieb *Francke* an *Spener*, »sondern stehe durch die Gnade des Herrn in kindlicher Gelassenheit.«¹⁴ Das »in der Gnade stehen« deutet die Vermögen des Subjekts als Wirksamkeit der Wirklichkeit Gottes. Damit wird das aus der neuzeitlich subjektivistischen Anthropologie hergeleitete Begabungsverständnis ausgeschlossen. Erneut also ist auf einen Widerspruch aufmerksam zu machen. Die pietistische Auffassung von Begabung sei durch einen Satz von *Johann Arndt* erläutert: »Wenn Gott seine Gabe nicht in dich legte, so bliebest du ein leeres Gefäß. Wie die Kleinodien, die man in ein Kästlein legt, nicht des elenden bloßen Kästleins sind, sondern dessen, der sie hineingelegt hat, also sind die Gaben nicht dein, du bist nur so ein bloßes Kästlein dazu. — Wer sich selbst etwas zuschreibt, daß er viel wisse, vermöge und tun könne oder getan habe, der eignet sich selbst Ruhm und Ehre zu, die doch allein Gottes ist. Also macht der Mensch aus sich selbst einen Götzen.«¹⁵ Hier wird die neuzeitliche Kluft zwischen einem christlichen Menschenverständnis und der philosophischen Anthropologie deutlich, die sich später immer mehr vertiefte. —

¹³ Hierzu auch folgende Bemerkungen *Franckes*: »Die Welt schreibt die Werke Gottes, die durch meine Hand gegangen sind, meiner Aktivität zu. Da will sie bald dieses, bald ein anderes an mir finden, welches mich zur Ausführung eines solchen Unternehmens soll kapabel gemacht haben. Allein die törichte Welt will nur Gott keine Ehre lassen und alles zu was Menschlichem machen. Wenn aber Menschenverstand dazu hinlänglich wäre, so ständen viele und noch größere Waisenhäuser da, denn es gibt viel klügere Leute, als ich bin. Ich bin in allen meinen Sachen immer passive gegangen, habe stillgesessen und nicht einen Schritt weitergetan, als ich den Finger Gottes vor mir hatte. Wenn ich dann sahe, was die Hand Gottes vorhatte, trat ich als ein Knecht hinzu und brachte es ohne Sorge und Mühe zustande.« (Nach *Uttendörfer*, »*Spener, Francke und Zinzendorf*«, in: *Unsere religiösen Erzieher*, hg. v. B. Beß, 2. Aufl., o. J., S. 138.)

¹⁴ Nach *Beyreuther*, A. H. F., *Zeuge ...*, S. 88

¹⁵ Nach *Beyreuther*, aaO, S. 25

Gerade der hier aufgezeigte Widerspruch aber verweist in eine Richtung, in der heute vielfach die pädagogisch-anthropologischen Sachverhalte wie Begabung, Bildsamkeit, Vermögen, Anlagen usw. diskutiert werden. Man ist heute weit davon entfernt, diese Möglichkeiten des Individuums als ursprüngliche Ausstattungen anzunehmen. Da redet man etwa von deren schichtenspezifischer Abhängigkeit. Doch auch diese Verwandtschaft macht die Auffassungen nicht deckungsgleich. An die Stelle des persönlichen Gottes, der diese Eignungen den Menschen zu Lehen gibt (man beachte in diesem Zusammenhang auch das in den »Pia desideria« niedergelegte Eigentumsverständnis des Pietisten) tritt in der Moderne das Abstraktum »Gesellschaft«. Der nicht getilgte Widerspruch muß unser weiteres Nachdenken provozieren. Vielleicht dürfen die das Individuum kennzeichnenden Eignungen zum Erkennen und Handeln überhaupt nicht mehr als das Ergebnis einer Einwirkung, sei es der Einwirkung durch Gott oder durch die Gesellschaft, verstanden werden; vielleicht ist das postulierte Gegenüber heute nicht mehr zu halten; vielleicht müssen die Eignungen des Subjekts als Ergebnis eines *einheitlichen* Interaktionsprozesses zwischen den Menschen verstanden werden.¹⁶ Doch diese Fragen wurden hier nur gestellt, um anzudeuten, daß die pietistische Position wohl auch heute noch ein unerläßliches Ferment für das uns zugemutete Nachdenken ist.

2. Beide hinsichtlich ihres Ergebnisses so verschiedenen Weisen der Reflexion begründen ein — freilich gleichfalls verschiedenes — Verhältnis zur Welt: auch jene zweite Reflexion, die pietistische; wo sollte denn anders das Christentum tätig werden, wie es der Pietismus fordert, wenn nicht in der Welt! Dort, in jener die Subjektivität des menschlichen Subjekts bestätigenden Reflexion, wird alles Weltliche in diese hineingenommen, wird Mittel zur Aktualisierung der Potentialität, wird gleichfalls Macht. Dieses Weltverhältnis erst erlaubte die im 17. Jahrhundert beginnende Bewegung eines pädagogischen Realismus¹⁷, der insofern immer schon ein Humanismus ist, als alles und jedes auf den Menschen hingeordnet wird¹⁸, daß dieser über alles und jedes im Handeln, seine Humanität unter Beweis stellend, verfüge. — Hier dagegen ist nicht der Wille des Menschen maßgeblich, sondern der Wille Gottes, welcher Liebe ist; ihm — ihr — wird alles anheimgestellt. Die realistische Tendenz des Pietismus ist also keinesfalls mit dem pädagogischen Realismus identisch; wie alles aus der Kraft Gottes getan wird,

¹⁶ Zur edukativen Interaktion und Kommunikation s. K. H. Schäfer / K. Schaller, s. Anm. 7

¹⁷ Hierzu K. Schaller, Die Pädagogik des J. A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrh., 2. Aufl., 1967; W. Hestermeyer, Paedagogia mathematica, Ideen einer universellen Mathematik als Grundlage der Menschenbildung in der Didaktik Erhard Weigels, 1969; H. Krause, Theorie und Praxis der Realienpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Bedingungen, Untersuchungen zum Wandel des Realienbegriffs in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, Phil. Diss. Bochum 1972

¹⁸ Vgl. hierzu Th. Ballauff, Systematische Pädagogik, 3. Aufl. 1970, S. 9f

so ist auch der Hauptzweck jeder Tat die »Ehre Gottes«. Der pietistischen Zuwendung zur Welt liegt nicht der Zwecke setzende und verfügen wollende Wille des Menschen zugrunde, sondern die Tat Gottes, die den Menschen zur Durchsetzung des göttlichen Liebeswillens in der Welt beruft. Für den Realismus *Franckes* gilt, was er in seinem »Großen Aufsatz« bezüglich der in Halle eingerichteten Apotheke sagt: »Denn dadurch sind die Hertzen derer, welchen dadurch Hülffe am Leibe wiederfahren, gelencket, von dem Wercke des HErrn, hier und anderswo einen beßeren concept zu faßen, und ihnen demnach an der Seelen mit desto weniger repugnantz helffen zu laßen.«¹⁹

Diese Ausrichtung alles innerweltlichen Handelns — nicht auf die eigene oder des Staates Wohlfahrt hin, nicht auf den sogenannten gesellschaftlichen Fortschritt hin — auf die »Ehre Gottes« bedeutet für den Menschen eine grundsätzliche, eine entschiedene Haltung. Diese neue Haltung hat ihren Ausgangspunkt nicht im Menschen selber, nicht in seiner Subjektivität; sie ist eine Berufung; sie hat ihren Grund in einem in Jesus Christus personalisierten Anspruch: »Unmöglich, noch einmal unmöglich, sage ich, ich sage zum dritten Male unmöglich ist es, daß ein Mensch in der Tat vor Gottes Angesicht ein Christ sein könne, der diese beiden Stücke trennt, Glauben an Christum und Nachfolge Christi.«²⁰

3. Im Blick auf diese neue Haltung sind dem pädagogischen Handeln enge Grenzen gesetzt. Die Befähigung zu dieser Leistung nämlich, Werkzeug des Liebeswillens Gottes zu sein, ist nicht tradierbar. Niemand kann einem Menschen sagen, ob er in der totalen Inanspruchnahme dieser Berufung steht; er ist hier ganz auf sich gestellt. Als Wiedergeborener lebt er in der Erinnerung, lebt er in ständiger Einkehr und Rückkehr auf den Grund seines Seins, an das eigene individuelle Erlebnis seiner Wiedergeburt. — Eine Wurzel des neuzeitlichen pädagogischen Prinzips der Individualität! Nur der ist für *Francke* Christ, der das Wirken und die Gnade Gottes in seinen Lebensjahren und in seinen Werktagen erfahren und gläubig angenommen hat. Dieser hier nun doch wieder auftauchende gewisse Subjektivismus ist in anderen pietistischen Richtungen nicht so stark ausgeprägt wie gerade bei *Francke*. So ist für *Zinzendorf* etwa dieses entschiedene Eintreten für die Liebe Gottes in der Welt ein »Privilegium des dankbaren Herzens«.²¹ Natürlich war diese Auffassung *Francke* keineswegs unbekannt. Züge des Luthertums ließen sich in der hier geforderten innerweltlichen Askese wiederfinden (seine Zwei-Reiche-Lehre, seine Berufsauffassung)²²; aber auch

¹⁹ A. H. Francke, ... Der große Aufsatz, hg. v. O. Podczeck, 1962, S. 99

²⁰ Nach Beyreuther, A. H. F., Zeuge ..., S. 63

²¹ Bei *Zinzendorf* fällt alles Moralisieren und gesetzliche Wesen von selbst weg, das Tun des Guten wird »eine Fürstenlust, ein Privilegium des dankbaren Herzens« (O. Uttendorfer, s. Anm. 13, S. 142).

²² I. Asheim, Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik, 1961 (Päd. Forschungen, 17); G. Wingren, Luthers Lehre vom Beruf, 1952

Fénelons Lehre von der an sich selbst durchaus nicht interessierten Liebe, die allein in Gott gründet²³, ist *Francke* sicherlich bekannt gewesen. Er war aber eben eine so entschiedene und tatkräftige Persönlichkeit, daß die subjektiven Momente sich immer wieder in den Vordergrund drängten.

Diese neue Haltung ist, wie gesagt, nicht tradierbar. Dieses Herausgerücktwerden aus dem eigenen Willen als dem Regulativ menschlichen Handelns in der Welt, dieses Hineingestelltwerden in den Willen Gottes geht über alle menschlichen Möglichkeiten hinaus. Wiedergeburt und Berufung sind der Anfang der neuen Einstellung. Erziehung kann hierzu allenfalls vorbereitend wirken. Der eigentliche Akt der Erneuerung liegt nicht in ihrer Macht: »... Das Werk der Erziehung ist über alle Kräfte des natürlichen Menschen. Es muß durch den Geist Gottes geführt werden; wo der im Herzen wohnt und regiert, da wird allein der rechte Grund dazu gelegt. Wenn da jemand denken wollte, daß er durch seine Sorgfalt und seinen Fleiß oder durch seine Klugheit und seinen Verstand die Kinder recht erziehen wolle, so würde es ihm am wenigsten gelingen. Es richtet es kein menschlicher Verstand aus, und auch die, die Gott fürchten, dürfen es auf ihre eigenen Kräfte nicht ankommen lassen. Das Beste muß durch das Gebet ausgerichtet werden, und derjenige steht der Auferziehung der Jugend am besten vor, der am ernstesten vor Gott hintritt und im Geist und in der Wahrheit mit Gott ringt und kämpft, daß er die Seelen, die ihm anvertraut sind, aus dem Verderben erretten möge ...«²⁴ Die mit diesen Sätzen aus *Franckes* Vorrede zu *Fénelons* »Traktätlein von der Erziehung der Töchter«²⁵ gezogenen Grenzen der Erziehung sind freilich von *Francke* nicht immer beachtet worden. Hierüber wird im nächsten Abschnitt Näheres zu sagen sein.

4. Erziehung ist für *August Hermann Francke* Unterweisung des Willens. Damit schließt er sich jener pädagogischen Systematik an, die bis in die Gegenwart hinein in immer neuen Varianten Beachtung gefunden und die in *Erhard Weigel* ihren beredten Sprecher erhalten hatte.²⁶ Dieser schrieb 1688 in seinem »Wegweiser zu der Unterweisungs-Kunst«: »Daß der Will eine vom Verstand sehr unterschiedene Gemueths-Krafft sey / weiß und erfahret jederman bey sich und an sich selbst / indem er oeffters etwas will / und verstehets doch nicht / oder auch indem er oeffters etwas wohl versteht / und wills doch nicht ... —

Den vornehmsten Unterscheid der beyden Kraeffte giebt ihr eigenes Object.

²³ R. Spaemann, *Reflexion und Spontaneität*, Studien über Fénelon, 1963; Th. Ballauff / K. Schaller (s. Anm. 1), §§ 216ff

²⁴ A. H. Francke, *Pädagogische Schriften* (Werke, Ausz.), bes. v. H. Lorenzen, 1957 (Schöninghs Sammlung päd. Schr.), S. 8f

²⁵ Über Mädchenerziehung, hg. v. Charlotte Richartz (Kamps Päd. Taschenbücher, 14)

²⁶ Zu E. Weigel, K. Schaller und W. Hestermeyer (s. Anm. 17), sowie das Weigel-Heft der *Studia Leibnitiana*, Bd. III, H. 1, 1971

Denn der Verstand geht eigentlich und nechstes nur mit Bildern derer Dinge umb / dieselbigen in sich zufassen / und die Sachen nur damit sich einzubilden ohne Wuercklichkeit und That; der Will hingegen gehet nechstes mit den Sachen selber umb / dieselben nicht im Bilde / sondern in der Wuercklichkeit / wofern sie gut sind / zuegreiffen und zuthun / wofern sie boeß und schaedlich sind / sie zuvermeiden. —

Diesem nach / wie sehr die Sache selbst von ihrer Bildung unterschieden ist; so sehr ist der Verstand vom Willen unterschieden. Und so muß die Unterweisung des Verstandes / von des Willens Unterweisung auch nicht weniger unterschieden seyn . . .²⁷ Erziehung ist nun nicht mehr »Angewöhnung zu dem Guten«. Man verläßt sich nicht mehr einfach auf die Gewohnheit als die »zweite Natur« des Menschen. Wenn es um ein Prinzip geht, das der von der Erziehung anzustrebenden Haltung Dauerhaftigkeit und Verlässlichkeit verbürgen soll, so muß man dieses nun *im* Menschen, innerhalb der Ausstattung seiner Kräfte suchen, und man entdeckt im Willen das Vermögen, das sich als tragfähiger Grund von Charakter und Gesinnung erweist. Der Wille sorgt für die Regelung des Vollzugs der Handlungsmöglichkeiten, die dem Menschen in der Unterweisung des Verstandes, durch Wissenserwerb und Unterricht, zuteil geworden sind: ein Erziehungsprogramm, das mit der Entwicklung einer Unterrichtstechnologie im Verlaufe des 17. Jahrhunderts immer dringlicher geworden war. Diesem systematischen Konzept schließt sich *Francke* an — die auch sein Denken kennzeichnende reflexive Wendung macht dies verständlich —, so sehr ihn zugleich seine Theologie davor bewahren mußte, auch den materialen Grund von christlicher Moral und Sittlichkeit im Umkreis der Vermögen des Subjekts anzunehmen. Seine pädagogische Theorie trägt *Francke* vor in der Schrift »Kurzer und einfältiger Unterricht Wie die Kinder zur Wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzufuehren sind, zum Behuf Christlicher Informatorum entworfen«.²⁸ Für die »Ehre Gottes« als den obersten Zweck dieser Pädagogik hat die »cultura animi« aufzukommen. Und weiter heißt es dann: »Die wahre Gemütspflege geht auf den Willen und Verstand. Wo man nur auf eines unter beiden sein Absehen hat, ist nichts Gutes zu hoffen. Am meisten ist wohl daran gelegen, daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde. Daher am allermeisten hierauf zu sehen. Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, daß er sie gelehrter mache, sieht zwar auf die Pflege des Verstandes, welches gut, aber nicht genug ist. Denn er vergißt das Beste, nämlich den Willen unter den Gehorsam zu bringen, und wird deswegen endlich befinden, daß er ohne wahre Frucht gearbeitet. Hingegen muß auch der Verstand heilsame Lehren fassen, wenn der Wille ohne Zwang folgen soll.«²⁹ Auch hier also Zustimmung zum neuzeitlichen Konzept der Erziehung,

²⁷ E. Weigel, Wegweiser . . ., S. 3ff; Ballauff/Schaller (s. Anm. 1), S. 254

²⁸ Abgedruckt u. a. in der Ausg. v. H. Lorenzen (s. Anm. 24)

²⁹ aaO, S. 15

gepaart mit dem entschiedenen Widerspruch *Franckes* diesem Erziehungsverständnis gegenüber, wenn der Wille als das Vermögen des Subjekts im gleichen Atemzug verdächtigt wird in seiner natürlichen Tendenz, alles dem eigenen Wollen, der eigenen Ehre unterzuordnen. Entscheidend für den Ansatz *Franckes* ist, daß der vorhandene, der natürliche Wille des Menschen gerade keinen Ansatzpunkt zu solcher Unterweisung bietet; auf diese Kraft des Gemütes kann sich Erziehung letzten Endes doch nicht verlassen. So ist also auch im Blick auf den Zögling »Erziehung über alle Kräfte des natürlichen Menschen«. *Franckes* Auffassung stieß hier hart mit der von *Leibniz* inspirierten Metaphysik *Christian Wolffs* zusammen. *Wolffs* Lehre vom natürlich-vernünftigen Gesetz, von der natürlichen Biederkeit und Güte des Menschen, der von Natur aus das Gute sucht, bedeutet dem Pietismus eine grobe Abschwächung des ganzen Ernstes christlicher Nachfolge. Bei *Wolff* wird die tiefste Wahrheit von Sünde und Gnade, menschlichem Tun und göttlicher Gnade verharmlost. Der Mensch ist von Natur mit seinem Willen und seiner Vernunft gegen Gott eingestellt. Die ganze hallesche Erziehungsweisheit gründet auf dieser Überzeugung. Auch der Wille des Kindes ist nicht gut. Daher muß der natürliche Wille des Kindes gebrochen werden. Brechung heißt hier freilich nicht Aufhebung und Vernichtung der natürlichen Energie des Willens. »Brechung« besagt Überformung des Willens durch den Willen Gottes.

Gerade der die Zustimmung kennzeichnende Widerspruch, die bei aller Akzeptation bemerkenswerte Infragestellung des neuzeitlichen Konzepts von Erziehung als Unterweisung des Willens, muß heute unser besonderes Interesse finden. Dieses Erziehungsverständnis hat doch offensichtlich sein Ende erreicht. Erziehung solcher Art wird verdächtigt, notwendig in Gesinnungsmache und Manipulation zu entarten und in einer demokratischen Gesellschaft durchaus fehl am Platze zu sein. Gewiß wird dieses Erziehungskonzept heute radikaler in Frage gestellt, als dies bei *Francke* geschehen ist; auch einem höheren Willen, dem Willen Gottes, wird das Recht bestritten, für Erziehung maßgeblich zu sein, wie *Francke* postuliert. Bei ihm werden darum auch alle Züge einer ideologischen Pädagogik, der es um die Durchsetzung eines Willens geht, sichtbar, die seinen Erziehungsanstalten jene herbe Strenge verleihen, gegen die das spätere 18. Jahrhundert sich wendet. *O. Uttendörfer* schildert die franckesche Erziehungspraxis mit folgenden Worten: »Das wichtigste Erziehungsmittel wird hier das Vorbild des Erziehers und seine persönliche Einwirkung in liebevoller, geduldiger und herzlicher Mahnung und Verheißung sein. Dazu gesellt sich dann die christliche Lebensordnung des Hauses, die täglichen Andachten mit Schrifterklärung, Gesang und Gebet auch der Kinder, und der Religionsunterricht, dem täglich bis drei Stunden zugewiesen werden. Hier wurde der Katechismus erklärt und aufs Herz angewendet und an der Hand der biblischen Geschichte das Bild des Herrn Jesu anschaulich vor die Augen gemalt und ein-

dringlich ins Herz geprägt. Neben der wahren Gottseligkeit ist aber die christliche Klugheit nach *Franckes* Meinung nicht zu versäumen, denn alle nützlichen Wissenschaften, alle geschickte Beredsamkeit und alle wohl-anständigen Sitten, die durch Unterricht und Erziehung gewonnen werden, können den Zöglingen dazu verhelfen, dereinst mit größerem Erfolg für das Gottesreich wirksam zu werden. Daher muß der ganze Tag, soweit er nicht durch religiöse Übungen in Anspruch genommen ist, von nützlichen Beschäftigungen ausgefüllt werden. Auch die Erholungszeiten dienen zum Holz-sägen, Drechseln, Glasschleifen, Botanisieren und zu Besuchen bei Hand-werkern, so daß gleichsam keine Lücke im Tageslauf ungenützt bleibt. Ebenso sollen die Studenten die notwendigen Fächer, zwar unter Vermeidung unnötiger Weitläufigkeit, doch gründlich treiben, so daß sie den Stoff wirklich sicher beherrschen und anwenden können. Dagegen sind alle Dinge, die Anstoß geben und Liebe zur Welt erwecken könnten, sorgfältig fernzuhalten. Die Kinder werden, um sie vor Verführung und Weltlust zu bewahren, ständig beaufsichtigt und die Studenten wenigstens einer genauen Lebensordnung unterstellt. Alle Märchen, Komödien, Romane sind als Narretei verboten, die Musik wird als Gelegenheit zu liederlichem Wesen verworfen, und selbst die jugendlichen Spiele aller Art gelten als bedenklich. »Damit man aber nicht nach der gemeinen Art den bloßen Müßiggang und Zeitvertreib mit kindlichem Mutwillen für eine Ruhe des Gemüts und Erholung der natürlichen Kräfte halte, wodurch dem Informatori pflöget alles wieder über einen Haufen zu fallen, was er vorhin mit beständigem Fleiß aufgebauet hat, muß der Informator auf dergleichen Dinge bedacht sein, darinnen die Kinder zwar ausruhen, aber die Zeit damit nicht unnützlich vertreiben, noch ihre ohnedem flatterhaften Sinne in alle Welt zerstreuen.«³⁰

Nicht also das Quadrivium wie bei *Weigel*, sondern das als Gesetz verstandene Evangelium liefert hier dem Willen die Regeln seines Wollens. Darum erstreckt sich auch zunächst der Unterricht auf katechetische Unterweisung, auf Bibellesen und Sprüchelerlernen. Die Kinder sollen lernen, nicht das Bibellesen selbst als verdienstlich anzusehen, sondern die Heilige Schrift als eine Regel und als Norm ihres Glaubens und Lebens zu gebrauchen, um all ihr Handeln daran zu messen. Vor allem drei Tugenden sind bei den Kindern hervorzurufen: Liebe zur Wahrheit, Gehorsam und Fleiß; sie sollen die entgegengesetzten Laster vermeiden helfen: Lügen, Eigenwille und Müßiggang.

In der Verstandesunterweisung geht es bei *Francke* um Wissenschaft (Erkenntnis) und um Erfahrung. Auf die Bedeutung der letzteren in der Apologie des Christentums gegenüber dem Atheismus wurde oben bereits hingewiesen. Was gelernt wird, darf hinsichtlich des Gebrauches nicht der Willkür überlassen bleiben, es muß den Kindern in seiner — auf Gott bezoge-

³⁰ O. Uttendörfer, Spener, Francke und Zinzendorf (s. Anm. 13), S. 134f

nen – Nützlichkeit klarwerden: »Wenn die Kinder meinten, sie müßten um dessenwillen die Sprachen und andere Wissenschaften erlernen, damit sie dermaleinst vor aller Welt hoch angesehene und berühmte Leute würden und damit sie einen unsterblichen Namen erlangten etc., wäre der Informator verbunden, ihnen die Nichtigkeit solcher antreibenden Ursachen zu zeigen und bessere und wichtigere Ursachen an die Hand zu geben, dadurch nicht ihr eigener Ehrgeiz gesättigt, sondern Gottes Ehre befördert würde. Ich befürchte, daß die Kinder gar nichts vorzunehmen wüßten, warum sie eine Sache getan oder nicht tun wollten, als ihren eigenen Willen und Gutdünken. Denn da wäre insonderheit der Informator gehalten, diesen bösen Grund, dadurch der Weg zu vielem Bösen in dem ganzen Leben gebahnt wird, beizeiten umzureißen.«³¹

5. Eine in ihrem Ziel so präzise bestimmte Pädagogik erweist sich nun auch der pädagogischen Alltagspraxis gegenüber als äußerst kritisch. Diese Erinnerung sollte man sich heute nicht versagen, da man unter Anleitung der Empirischen Erziehungswissenschaft beherrschenden technischen Interesses oft nur auf die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen aus ist und darüber die Frage vergißt, ob diese Prozesse solcherart im Zusammenhang des gegenwärtigen gesellschaftlichen Auftrags an die Erziehung überhaupt stattfinden sollen und welche Inhalte es wert sind, vermittelt zu werden. Nun zu *Francke*: Der Hauptzweck dieser *cultura animi* ist die Ehre Gottes; sie ist maßgeblich auch für all das, was die Kinder an Kenntnissen und Fertigkeiten im Unterricht erwerben. Dies besagt, daß alles der Selbstsucht entzogen bleiben muß, die sonst so gern zur Lern- und Leistungsmotivation benutzt wird. Hier handelt es sich nicht um eine sich selbst genügende Bildung, nicht um die selbstbezogene Erfüllung individueller und personaler Menschlichkeit, sondern um das Vernehmen eines absoluten Anspruchs und um seine widerspruchslose Übernahme. Freilich wird sich auch hier nicht der »selbstsüchtige« Gedanke einer Verdienstlichkeit und einer wenn auch aus reiner Gnade gewährten Belohnung ausschalten lassen. Der Gefahr eines »höheren religiösen Egoismus« ist der Pietismus gewiß nicht immer entgangen.

Hier wird außerdem auf ein Problem hingewiesen, das sich auch in modernen pädagogischen Überlegungen immer wieder stellt. *Francke* weiß sehr wohl um die Wirksamkeit der »Nebenzwecke«, die der Selbstsucht Befriedigung versprechen, für den Fortgang des Lernens und die Steigerung der Leistung. Aber die nachgewiesene Effizienz einer Maßnahme reicht nicht hin, sie im Rahmen seiner Pädagogik für sinnvoll zu erachten und sie zu empfehlen. Die innerhalb der Lernforschung angewandten Erfolgskriterien stehen mitunter im Widerspruch zu dem, was für Erziehung und Bildung als sinnvoll angesehen wird, so daß die Ergebnisse von Lern- und Unterrichtsforschung erst dann in den Zusammenhang pädagogischen Handelns aufge-

³¹ A. H. Francke (s. Anm. 24), S. 60

nommen werden können, wenn sie auch im Blick auf die pädagogische Absicht Erfolg versprechen:

»Die Ehre Gottes muß in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder als der Hauptzweck immer vor Augen sein, sowohl dem Praeceptor als den Untergebenen selbst. So jener nur um zeitlichen Unterhaltes willen, aus Hoffnung bevorstehender Beförderung oder Ehre vor der Welt einzulegen, der Jugend vorsteht, ob er gleich vorgibt, daß allemal Gottes Ehre zugleich intendiret werde, wird vergeblich die wahre Frucht von dessen Anweisung erwartet...

Cultura animi oder die Gemütspflege ist das einzige Mittel, wodurch dieser Hauptzweck in Anweisung der Jugend erhalten wird. Denn wenn der Lehrende zu einem gottseligen und verständigen Wandel und zu nützlicher Wissenschaft die Jugend gebührend angewiesen und diese von ihm solches recht gefaßt, haben die Menschen an ihrer Seiten das ihrige getan, und übergeben das übrige billig dem Rat und Willen Gottes; wo aber die Lehrenden allerhand Nebenzwecke der Jugend vorstellen, in Meinung, sie damit aufzumuntern und aufzufrischen, e. g. sie sollen studiren, daß sie dermaleinst Kanzler, Superintendenten, Doctores etc. werden, daß sie Vornehme und Hochangesehene in der Welt werden, daß sie einmal ihr Stück Brot haben oder zu Reichtum und guten Tagen gelangen mögen, daß sie es diesem und jenem dereinst gleich oder zuvor tun etc., da wird bald der Hauptzweck aus den Augen gesetzt und an dessen Stelle ein solcher abgeschmackter Nebenzweck erwählt. Denn das menschliche Herz ist ohnedem geneigt, aus sich selbst einen Abgott zu machen und sich der Bauchsorge zu ergeben oder gute und wollüstige Tage zu suchen, ich geschweige, wann es noch dazu aufgebläht und ihm solches als ein Zweck, dahin alles zu richten, vorgestellt wird. Zwar wird ein Lehrer wohl durch solche Vorstellung einigermaßen seinen Zweck erhalten, indem die Kinder auch durch eine törichte Hoffnung zu größerem Fleiß in Erlernung der Wissenschaften, auch wohl zu einem äußerlichen Gehorsam mögen erweckt werden. Hingegen werden die zarten Gemüter mit ambition oder Ehrfurcht, Geiz, Neid und anderen Lastern unvermerkt erfüllt, daß sie dermaleinst mit aller ihrer Wissenschaft und Geschicklichkeit andern und ihnen selbst mehr schädlich als nützlich sein, absonderlich sich in solchen Nebenabsichten immer weiter vertiefen und ihr ewiges Heil gewaltiglich verhindern...«³²

6. Wie der Ausgang der Bildungsbewegung nicht im Subjekt, sondern in der göttlichen Berufung und Erwählung zu suchen ist, so wird man auch ihr Ende, ihr Ziel, nicht in der subjektiven Vollkommenheit des Edukandus erblicken dürfen. Diese in die Welt verweisende absolute Inanspruchnahme durch den absoluten Liebeswillen Gottes verschaffte dem Pietismus einen pädagogischen Impetus, der sich durchaus der heute behaupteten gesellschaftlichen Relevanz aller Erziehung vergleichen läßt. Alle vom Pietis-

³² aaO, S. 14

mus – oft nicht mit der notwendigen, seiner Idee gemäßen Zurückhaltung – angestrebte »Erbauung des inneren Menschen«, alle Menschenverwandlung sollte in einer Verbesserung der Welt ihren Ausdruck finden. *Francke* strebte eine Generalreformation der Welt³³ aus Kräften des Erweckungschristentums an und ist hier dem Streben des *Comenius* an die Seite zu stellen. In *Comenius* fand wohl die im 17. Jahrhundert immer wieder ausgesprochene Hoffnung und Erwartung einer endgültigen Verbesserung des Weltzustandes ihren präzisesten Ausdruck. Sein nachgelassenes siebenteiliges Alterswerk: »De rerum humanarum emendatione consultatio catholica«³⁴ wurde in Halle aufbewahrt.³⁵ Dort waren auch die ersten Probedrucke erschienen.³⁶ Dieses Werk belehrt uns, daß auch die Pädagogik des *Comenius* eine solche Generalreformation der Welt zum Ziele hat, welche er »Panorthosia« nennt.³⁷ Diese über die Vollkommenheit des einzelnen Subjekts hinausreichende, diese seine Erziehung und seine gesamten Anstalten beseelende Absicht kommt an vielen Stellen in *Franckes* Werk deutlich zum Ausdruck. Wir zitieren zum Beleg aus dem 1962 herausgegebenen »Großen Aufsatz«: »Diß ist aber die Sache, die ich eigentlich hiermit sagen will, daß weil ich mich in solchen täglichen kümmerlichen Umständen hindurch arbeiten muß, ich mit den Anstalten selbst nicht zum rechten Zweck kommen kan, als welcher nicht dieser ist, daß einem und andern in seinen particulier-Umständen eine äußerliche Hülffe geschehe, (wiewol solches an sich selbst auch gut ist) sondern daß man zu einer rechtschaffenen gründlichen Verbeßerung des verfallenen Wesens in allen Ständen den Weg bahne; von welchem Zweck man denn soviel weiter entfernt stehen bleibet, ie mehr man durch die particulier-Noth, so einem auff den Hals fället, und der man sich gleichwol auch nicht

³³ Hiermit schließt er sich einer durch die Rosenkreuzer-Literatur vermittelten Tradition an: Der »Fama Fraternitatis« vom Jahre 1614 war eine Schrift vorangestellt mit dem Titel »Allgemeine Reformation der gantzen Welt / So auß Befelch des Gottes Apollinis von den Sieben Weysen aus Griechenland / vnd andern Hochgelehrten Leuten ist publicirt vnd außgeschrieben worden.« Hierbei handelt es sich um einen Abschnitt aus dem 1614 in Venedig erschienenen satirischen Werk von Trajano Boccalini (1556–1613) »Ragguagli di Parnasso«. Über die weitere Geschichte dieses Themas s. Ballauff/Schaller (Anm. 1), Kap. III.

³⁴ Vollständig erst 1966 in Prag erschienen. Teil IV, Pampaedia, wurde 1960 lateinisch-deutsch von Tschizewskij/Schaller/Geißler herausgegeben

³⁵ Hierzu die Arbeiten von D. Tschizewskij (s. Anm. 11), besonders zum vorliegenden Zusammenhang »Hallenser Pietisten und Comenius«, aaO, S. 179; F. Hofmann, A. H. Franckes Idee der »Universal-Verbesserung« und die Weltreformpläne dem Comenius, in: Hallesche Universitätsreden. A. H. Francke, 1964

³⁶ Es handelt sich dabei um die Teile I/II der »Consultatio catholica«: »Panegersia« und »Panaugia«

³⁷ Teil II der erwähnten »Consultatio catholica«. Zu ihrer Bedeutung für Komenskys Pädagogik vgl. K. Schaller, Die politische Pädagogik des J. A. C., in: Pädagogik und Politik, Comenius-Colloquium Bochum 1970, hg. v. G. Michel u. K. Schaller (Veröff. der Com.-Forschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, 1)

schlechterdings entziehen kan, davon zurück gehalten wird.«³⁸ Im »Großen Aufsatz« stellt *Francke* Erwägungen an, wie den Fehlern und Unvollkommenheiten seiner Anstalten abzuhelfen sei und wie die Anstalten erweitert werden müßten zu einer rechten Universalanstalt, die auf eine reale Verbesserung in allen Ständen abzielt.³⁹ Auch da, wo es dem ersten Eindruck nach nur um die leibliche Versorgung der Insassen der Anstalten geht, wird doch immer wieder die Hoffnung ausgesprochen, daß die derart versorgten Menschen künftighin bereitwilliger sein werden, sich dem Willen Gottes zum Zwecke einer solchen realen Verbesserung des gemeinen Wesens unterzuordnen.⁴⁰ Das fünfte Kapitel trägt dann die Überschrift: »Wie auff demjenigen Grunde, den Gott bishero gelegt, fortzubauen, und auff eben dem Wege, in welchem sich der göttliche Segen gezeiget hat, eine gründliche reale und recht durchdringende Verbeßerung des allgemeinen verderbten Zustandes, nicht allein in der Evangelischen Kirchen, sondern auch allenthalben in der Welt zu suchen sey.«⁴¹

Daß der absolute Wille des Staates (Brandenburg — Preußen), welcher den Willen Gottes zu verkörpern behauptete, dann diese vorwärtsweisenden Reformpläne aus eigenem Machtinteresse zum Teil usurpierte, ist die — *Francke* vielleicht verborgene — Tragik des halleschen Pietismus. Zu diesem Bündnis mit der Macht kam es trotz der von *Spener* in den »*Pia desideria*« geforderten Trennung der Kirche vom Staat. *Deppermann* hat auf die Zwangsläufigkeit dieses Vorgangs hingewiesen.⁴²

7. Gemäß dem metaphysischen Grundsatz »*Quod non agit non existit*« tritt — wie gezeigt — der pietistischen Reflexion nicht ein starres Sein in den Blick, sondern ein Agere: zwar nicht eine ursprüngliche Spontaneität des Menschen, sondern die Aktion Gottes, die den Menschen in seine menschliche Existenz als Christ hineinstellt. Ihr entspricht nun seitens des Menschen wiederum ein ihn kennzeichnendes Tätigsein, das aber insofern nicht ursprünglich ist, als es nur vermittelt, nämlich orientiert am Willen Gottes, sich in den Grenzen des wahrhaft Humanen aufhält. Die damit gegebene Wertschätzung der Arbeit, die uns in den franckeschen Erziehungsanstalten begegnet, ist also nicht nur Ausdruck der vom Pietismus geforderten praxis pietatis, ist nicht nur Beherzigung der altbekannten Warnung, daß Untätigkeit der Sünde Vorschub leiste, sondern hat ihren hinreichenden Grund bereits in der vom Pietismus vertretenen Anthropologie. Mit dieser Wertschätzung der Arbeit rückt die pietistische Pädagogik in große Nähe zum neuzeitlichen Arbeitsethos, das neben seiner philosophischen Begründung in der theologischen Konzeption des Calvinismus wurzelt. Sah dann die Neuzeit aber mehr und mehr in der Arbeit das Feld menschlicher Selbstverwirklichung, bzw.

³⁸ A. H. F., Der große Aufsatz (s. Anm. 19), S. 48f

³⁹ aaO, S. 53 ⁴⁰ aaO, S. 99 ⁴¹ aaO, S. 140

⁴² Vgl. seinen Beitrag in diesem Sammelband; K. Deppermann, Der hallesche Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III. (I.), 1961

unter entsprechenden ökonomischen Bedingungen seiner Selbstverfehlung (-entfremdung), so wird hier nun sogleich wieder die Andersartigkeit des pietistischen Arbeitsbegriffs zu betonen sein: in der Arbeit kommt nicht der Mensch, sondern der Wille Gottes zum Ausdruck; Arbeit ist Dienst; Arbeit und Gehorsam gehören aufs engste zusammen. Daß dieses im Pietismus betonte und die pietistische Erziehung kennzeichnende Arbeitsverständnis sehr genau der vom merkantilistisch ausgerichteten absolutistischen Staat gepflegten Auffassung von der Arbeit entsprach, ist bekannt. Die von ihm erwartete Arbeitsleistung verlangte um seines eigenen Bestandes willen gerade dies vom Untertan: Fleiß und Gehorsam. Verständlich also, daß in Brandenburg – Preußen, in Berlin, durch *Johann Julius Hecker* 1747 die erste Realschule von Dauer eingerichtet werden konnte.⁴³

Wie nicht Selbstdarstellung des Menschen Sinn dieser Arbeit ist, so soll es in ihr auch nicht darum gehen, daß in der Werkstätigkeit – gemäß der alten Vulcanus-Metapher⁴⁴ – Dinge und Menschen in ihrer eigenen Vollkommenheit freigegeben werden, auf daß in der Arbeit nicht der Produzent, sondern etwas in Erscheinung träte, was bisher noch verborgen, was noch nicht da war.

In der Arbeit ist gemäß pietistischem Verständnis der in seiner neuen Existenz von seiner Selbstsucht befreite Mensch nicht der große Mittler, der der ihm aufgetragenen unerschöpflichen Möglichkeit des Hinstellens von Neuem und Anderem nachgeht. Solch eine rücksichtslose Sorge ist nicht Sache

⁴³ Hierzu H. Krause (s. Anm. 17). Bei der Erörterung des Arbeitsverständnisses im Pietismus und seines pädagogischen Realismus wäre eine Einordnung seiner Gedanken in den sozialgeschichtlichen Horizont der Zeit erforderlich. Dieser Aspekt muß hier allerdings aus Raumgründen ganz zurücktreten. – Über Hinweise von R. Ahrbeck – Wothke hinaus sei auf das Buch von W. Oschlies hingewiesen (s. Anm. 2). Seine Grundthese ist es, »daß Theologie und Pädagogik im Werke Franckes nicht zu trennen sind, sondern daß die Pädagogik vielmehr alle ihre Maxime aus der Theologie bezog.« (11) Auch seine Arbeitspädagogik bezieht von dorthin seine Grundsätze: »Arbeit war durch göttliches Gebot für jeden Christen nötig. Er hatte sie in steter Besinnung und Vertrauen auf Gott zu verrichten. Durch die Arbeit erwarb der Mensch die Möglichkeit zu praktischer Nächstenliebe, die ihm ihrerseits wieder eine Kontrolle der Intensität seines Christentums ermöglichte. Arbeit diene nicht dazu, große Reichtümer aufzuhäufen und sich in der trügerischen Sicherheit des ›Mammons‹ zu wiegen. Vor Gott galten weder Reichtum noch gute Werke etwas, sofern diese nicht im Geist der Gottesfurcht getan wurden . . . Arbeit wurde in Berufen getan. Auch dafür erließ Francke Bestimmungen. Jeder Mensch hatte einen ›gemeinen‹ Beruf, der ihn wie alle Christen zu Gott rief, und einen ›besonderen‹ Beruf, die Organisationsform seiner täglichen Arbeit. Berufarbeit sollte mit allem Fleiß und unter Nutzung aller Talente verrichtet werden. Da nicht auszuschließen war, daß Gott die Berufswahl gesteuert hatte, mußte ein Berufswechsel wohl überlegt werden.« (224) Hugo Gotthard Bloth, J. J. Hecker (1707–1768) und seine Universalschule, 1968

⁴⁴ Hier ist auf die Lehre vom Menschen des Paracelsus hinzuweisen; vgl. Bd. I des in Anm. 1 genannten Werkes

des Menschen, sondern eben die, daß er in seinem Handeln den Liebeswillen Gottes wirken lasse. Der Wille, jene innerste Macht des »Abendlandes«, bleibt auch hier regulativ. Wir sahen, wie er demgemäß von *Francke* in das Zentrum der Erziehungsaufgabe gerückt wird, so umstritten heute gerade diese Auffassung ist.

Auch hier also Zustimmung und Widerspruch. Zustimmung zur neuzeitlichen Wertschätzung der Arbeit; aber doch Widerspruch zur neuzeitlichen Sinngebung von Arbeit. An diesen Widerspruch ist zu erinnern. Sind wir seiner eingedenk, können wir es uns mit der Arbeit nicht so leicht machen, wie es immer dann geschieht, wenn man sich hier im Anschluß an die Entdeckung des 19. Jahrhunderts auf den reflexiven Effekt, die Selbstdarstellung des Produzenten, die Selbstverwirklichung des arbeitenden Subjekts beschränkt. Die vom Pietismus geforderte Einstellung menschlicher Freiheit unter der Gehorsamsforderung Gottes widerstreitet der Einschränkung menschlicher Freiheit im reflexiven Interesse an Selbstdarstellung (wie diese ihr widerspricht) und weist auf eine radikalere Freiheit hin, als sie die eben geschilderte reflexive Sinngebung der Arbeit gestattet. Der Erwartung einer demokratischen Gesellschaft, im gesamtgesellschaftlich interaktiven Kommunikationsprozeß die nächsten Schritte ihres sogenannten Fortschritts zu ermitteln, noch nicht entdeckte Möglichkeiten ihrer Besserung zu entdecken und sie im politischen, sozialen und ökonomischen Bereich zu realisieren, fordert Befreiung, Emanzipation aus beiderlei Dienstverhältnissen, aus der Gehorsamsforderung Gottes ebenso wie aus dem beschränkten Interesse an individueller Selbstdarstellung. Ob dies möglich, und wenn – wie solches in beiderlei Hinsicht rücksichtsloses kommunikatives Interagieren zu realisieren ist, wird die moderne Pädagogik zu bedenken haben.⁴⁵

8. Im Anschluß an das eben Gesagte ist weiterhin auf ein wichtiges systematisches Problem einzugehen. Daß es in der pietistischen Pädagogik gesehen worden ist, mahnt, es heute nicht zu übersehen, wenn uns freilich auch die pietistische Lösung nicht mehr nachvollziehbar sein dürfte. Mit der neuzeitlichen Pädagogik insgesamt muß die pietistische Pädagogik aufgrund des mehrfach berührten Aktivitätsprinzips gegen eine Schule Stellung nehmen, die nur auf die Vermittlung von Wissen, von Gelehrsamkeit, bedacht ist. Diese gegen die herkömmliche Gelehrtschule gerichtete Forderung ist alt. Gegen Ende des Dreißigjährigen Krieges, 1643, forderte *Hans Michel Moscherosch* in seiner Schrift »*Insomnis Cura Parentum*. Christliches Vermaechnuß oder Schuldige Vorsorg Eines Trewen Vatters bey jetzigen Hochbetruetsten gefaehrlichsten Zeiten den seinigen zur letzten Nachricht hinterlassen.«: »Schöne Kinder seit jhr. Aber daß ist zu nichts nutz, wo jhr nicht schoen thut...«

Nun, jhr seit Christenkinder. Jhr seit getauffet auff den Namen JEsu Christi, daß werden euech neben mir Ewere Paten, vnnd die Christliche Evangelische

⁴⁵ Erst Ansätze hierzu in K. H. Schäfer / K. Schaller (s. Anm. 7)

Kirche am Juengsten tag Zeuegnuß geben. Mit namen ein Christ sein, daß ist auch nicht genug zur Seeligkeit: die That und die Werck eines rechten Christen muessen auch hernach folgen: Nemblich, ein Christliches Leben: Eine stetige wuercklich Vbung in der Liebe, im Glauben, in Hoffnung, in Gedult, in Demuth, in allem Guten. Werck her! Thaten her! Tugend her! Mit geschwaetz, mit Buchstabenstreit, mit Worten laß ich mich nicht abspiesen: Solche Trachten saettigen nicht, sie machen den Magen nur voll blosser Duenste, die den Maenschen auffblasen, aber keine Nahrung geben, vnd jhm Endlichen dienen zum Verderben.«⁴⁶ Diese Zeilen waren aus lutherischem Geiste formuliert. Und wenn dann im 19. Jahrhundert *Herbart* darauf aufmerksam machte, daß der Wert des Menschen nicht im Wissen, sondern im Wollen liege⁴⁷, dann ist auch ihm offensichtlich das Handeln dem Wissen gegenüber vorrangig gewesen. Die Schule aber hat es zunächst doch einmal mit dem Wissen und seiner Vermittlung zu tun; das ist Sache des Unterrichts, wie wir sahen. Des Handelns wegen wendet sich die neuzeitliche Pädagogik, wie gleichfalls gezeigt, an den Willen. Was aber ist mit seiner Formierung schon getan? Ist denn sichergestellt, daß der Wille, wenn er um das Gute *weiß*, menschliches Handeln auf das Gute hinleitet? Der gute Wille kann auch, als gute Gesinnung verinnerlicht, gleichgültig bleiben für das so oft von Egoismen bestimmte Handeln der Menschen. Jede an den Willen sich wendende Erziehung steht darum vor der systematischen Aufgabe, zu zeigen, wie der um das Gute wissende Wille nun auch als Regulator des menschlichen Handelns gemäß dem Guten auftritt. Für den erwähnten *Herbart* war die Lösung im Kontext seiner Psychologie relativ einfach: Der Wille wurzelt nach ihm im Gedankenkreis⁴⁸, im Vorstellungslieben der Seele, welches von ihm als Selbsterhaltung der Seele gedeutet wird.⁴⁹ Hier erklärt also das der Seele innewohnende natürliche Interesse an ihrer eigenen Erhaltung das Tätigwerden des Willens gemäß dem Guten. Wie steht es nun mit diesem systematischen Problem in der pietistischen Pädagogik?

Daß es mit dem Verstande nicht genug ist, hat dem Pietismus den Vorwurf der Wissenschaftsfeindlichkeit eingetragen. Bedenken werden erhoben gegen den Verstand als ein nur theoretisches Vermögen. Gewiß ist für den Pietismus der Verstand eine recht ambivalente »Kraft« des Menschen; dennoch aber darf er nicht ausgelassen werden, wenn durch »Auferziehung« der Jugend »eine gründliche reale und recht durchdringende Verbesserung des allgemein verderbten Zustandes nicht allein in der Evangelischen Kirche, son-

⁴⁶ H. M. Moscherosch, *Insomnis cura parentum*. Abdruck der 1. Ausg. von 1643, hg. von L. Pariser, 1893, S. 49; Ballauff/Schaller (Anm. 1), S. 139

⁴⁷ Fr. Herbart, *Umriss päd. Vorlesungen*, 2. Aufl. 1841, § 58, in J. Fr. Herbarts *Sämtliche Werke*, hg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel, Bd. 10, S. 140

⁴⁸ ebd., siehe auch in der »Allgemeinen Pädagogik« (1806) den Abschnitt: »Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter«, Bd. 2, S. 100f

⁴⁹ Ballauff/Schaller (Bd. III des in Anm. 1 genannten Werkes), §§ 57–61

dem auch allenthalben in der Welt« erreicht werden soll. In *Franckes Pädagogik* geht es nicht um die *cultura animi* als solche; sie ist vielmehr Mittel zur Verbesserung des »gemeinen Wesens«. Gerade im Begriff der »christlichen Klugheit« wird eine positive Möglichkeit des Vollzugs der Verstandeskraft aufgezeigt. *Francke* konnte hier auf die ältere Unterscheidung von *prudencia ecclesiastica* und *prudencia civilis* zurückgreifen; er sieht aber nicht im Materialen das Prinzip der Unterscheidung, daß es also die weltliche Klugheit mit den Weltdingen und die christliche Klugheit mit den Heilsgütern zu tun habe, sondern im Intentionalen. Womit immer der Mensch umgeht, ob mit weltlichen oder himmlischen Dingen, christlich wird der klügliche Umgang allein durch die Absicht, die ihn leitet, daß ihm nämlich die Ziele gesetzt werden von dem durch den Willen Gottes überformten Menschenwillen. Lenkt der natürliche Eigenwille das Handeln, dann wird es auch durch Heilsgüter nicht christlich; denn er »siehet nur auf seinen eigenen Nutzen; und das ist der Sinn und gleichsam die Seele des natürlichen Menschen, daß er in seiner *Eigenheit* stehet, daß er nur seinen eigenen Nutzen, seine eigene Ehre, seine eigene Hoheit suchet.«⁵⁰ »Christliche Klugheit« fordert dazu auf, daß »die Herrschaft des eigenen Willens und Fürwitzes niedergeleget«⁵¹ wird. Wie nahe kommt dies der Schilderung des Eigenwillens bei *Comenius*, der ihn als Fürwitz (*vsezved*) im »Labyrinth« personifizierte⁵² und der im »Centrum securitatis« die Selbsteigenheit (*samosvojnost*) als Selbstentfremdung kennzeichnete.⁵³ — Eine Schule, der es auf »christliche Klugheit« ankommt, kann durchaus, ja sie muß die Realien in ihr Curriculum aufnehmen⁵⁴, sofern eben die Liebe Gottes im Handeln der Menschen nicht anderswo als in dieser Welt Gestalt gewinnen kann. »Wenn diese *φιλανθρωπία* Gottes in seinem Herzen sich recht spiegelt, so ist er auch bereit und willig sich zum Dienst des Nächsten herzugeben, und ist nun das sein rechtes Leben, wenn er gegen seinen Nächsten in Liebe ausfließen kan.«⁵⁵ »Christliche Klugheit« weist ausdrücklich darauf hin, daß das Wissen nur des Handelns wegen wichtig ist. Die Anwendung, »applicatio«, ist einer der Schlüsselbegriffe des *franckeschen Denkens*.⁵⁶ »... während nach der gewöhnlichen Sitte in den Schulen die

⁵⁰ Sonn-, Fest- und Apostel-Tags-Predigten etc. Halle 1746, Bd. II, S. 522f

⁵¹ A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht, hg. v. K. Richter, Leipzig o. J., S. 66

⁵² K. Schaller, Die Pädagogik des J. A. C. (s. Anm. 17), Kap. IV: »Der Ursprung von Pansophia und Pädagogik in den Trostschriften.«

⁵³ J. A. C., Centrum securitatis, hg. v. K. Schaller, 1964, Einleitung, S. 38f; K. Schaller, Komenskys Humanismus, in: J. A. K., Wirkung eines Werkes nach drei Jahrhunderten, hg. v. K. Schaller, 1970, S. 104–110

⁵⁴ Hierzu H. Krause (s. Anm. 17). Francke selbst hatte in seiner Jugend in Gotha ein solches Gymnasium unter A. Reyhers Leitung kennengelernt, dessen »Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen« 1657 erschienen war.

⁵⁵ Nach P. Menck (s. Anm. 2), S. 94: (*Lectioe Paraeneticæ*, Halle 1726, 122f)

⁵⁶ P. Menck (s. Anm. 2), S. 39

heranreifende Jugend mehr zur Betrachtung der Dinge, als zum Handeln herangebildet werden, so wird hier vorzugsweise alles zu einem für die praktische Thätigkeit tauglichen und zum Nutzen für das Gemeinwesen, wie für die einzelne Person geeigneten Leben hingelenkt.⁵⁷ Den Kindern ist zu »inculciren, daß das Wissen nicht genug sey, sondern, daß ihr ganzes Leben damit übereinstimmen müße«.⁵⁸ Eine pädagogische Lösung dieses Übergangs vom Wissen zum Handeln wird freilich nicht geboten; hierfür kommt allein die Philanthropie Gottes auf (wie bei *Platon* der *Eros*).⁵⁹

Wir werden uns heute schwerlich auf ein derart zwischen Wissen und Handeln vermittelndes Drittes verlassen können. Dieses von *Francke* klar gesehene Problem der Vermittlung ist heute sicherlich ganz anders anzugreifen. — Wenn in gesamtgesellschaftlicher Interaktion Richtpunkte des Handelns aufgebaut werden, dann muß gezeigt werden, daß sich in diesem ihrem gemeinsamen Aufbau zugleich auch für den einzelnen ihre Verbindlichkeit und Unumgänglichkeit konstituieren. Hier freilich verläßt uns das »Vorbild« *Franckes*.

9. Auch die zuerst von *Spener* eingerichteten »colloquia pietatis« sind für die moderne Pädagogik von höchstem Interesse. Nicht nur daß ihnen ein emanzipatorisches Interesse innewohnt: Befreiung aus theologischer Dogmatik ebenso wie aus der autoritären Vorrangstellung des Geistlichen in Auslegung und Anwendung der Schrift. Die hier zu beobachtenden und mitunter beschriebenen Gruppenprozesse, in denen neue Einsicht und neue Handlungsorientierung zustande kommen, sind in der Gegenwart für eine Pädagogik der Kommunikation höchst aufschlußreich.⁶⁰

IV. In einer Zeit wie der unseren, in der uns das *Handeln* so auf den Nägeln brennt, in der man der Erziehung einen erheblichen Anteil an der Besserung des Zustandes unseres gesellschaftlichen Lebens zuspricht, ist das Interesse an historischen Fragen, das Interesse an der Geschichte der Pädagogik außerordentlich gering. Gerade aber im Blick auf die Absicht dieses modernen Aktivismus erweist sich solche Geschichtslosigkeit als höchst fatal. Nicht, daß die Geschichte Lehren enthielte, die man bei der Lösung unserer Probleme einfach nur zu befolgen brauchte — so rezipieren manche Kreise heute die Marxsche Lehre als neuen Weg des Heils —; sie klärt uns aber auf über die unser Denken und Handeln immer schon bestimmenden Vor-Urteile. Die Gleichgültigkeit gegenüber der Geschichte, die wir konstatieren müssen, nimmt zu mit dem zeitlichen Abstand der historischen Gestalten, und darum

⁵⁷ A. H. F. (s. Anm. 51), S. 261

⁵⁸ A. H. F. (s. Anm. 51), S. 452

⁵⁹ Ballauff/Schaller (Anm. 1), S. 325f

⁶⁰ Hier wäre außer auf Schäfer/Schaller (s. Anm. 7) auf die umfangreiche Literatur zur Gruppendynamik hinzuweisen. — Die pietistische Pädagogik dürfte auch unter psychoanalytischer Perspektive manchen Aufschluß bieten. Dieser Aspekt ist hier jedoch ganz außer acht gelassen worden.